

研训一体教师成长丛书

丛书主编 朱小蔓

以学定教

——道德教育的另一种思路▶

YI XUE DING JIAO

——DAODE JIAOYU DE LING YIZHONG SILU

刘次林
V 著

教育，实际就是学生在学校背景下的有教师参与的学习活动。所以，学生与教师主体，教材是教师与学生互动的教育载体，而教师是沟通二者与学习材料之间的桥梁。中介，他的使命是教给学生学习道德，为此，他会对教材有深刻的认识，对如何用好教材影响学生也有足够的办法。只有具备了这些素质，他才有本事教给学生学习道德。直至使学生不需要教师的帮助，实现完全自主的学习。所以，一个教师成长往往需要经历四个环节，即作为、教人者、作为、教人者、作为、教人者、作为、教人者。这是教师的四个成长阶段，也是教师成长的四个境界。以学定教，就是教师成为中介，为学生学习设计成为中介的、促进者。

的中介。他的使命是教给学生学习道德，为此，他会对教材有深刻的认识，对如何用好教材影响学生也有足够的办法。只有具备了这些素质，他才有本事教给学生学习道德。直至使学生不需要教师的帮助，实现完全自主的学习。所以，一个教师成长往往需要经历四个环节，即作为、教人者、作为、教人者、作为、教人者、作为、教人者。这是教师的四个成长阶段，也是教师成长的四个境界。以学定教，就是教师成为中介，为学生学习设计成为中介的、促进者。



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

研训一体教师成长丛书

丛书主编 朱小蔓

以学定教

——道德教育的另一种思路▶

YI XUE DING JIAO

——DAODE JIAOYU DE LING YIZHONG SILU

刘次林 >著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 刘 灿
版式设计 尹明好
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

以学定教：道德教育的另一种思路/刘次林著. —北京：
教育科学出版社，2008. 4
(研训一体教师成长丛书/朱小蔓)
ISBN 978-7-5041-3954-2

I. 以... II. 刘... III. 德育—研究 IV. G 41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 046353 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲9号	编辑部电话	010-64989441
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市中华美凯印刷有限公司	版 次	2008年4月第1版
开 本	787毫米×1092毫米 1/16	印 次	2008年4月第1次印刷
印 张	15.75	印 数	1-3 000
字 数	200千	定 价	25.00元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

刘次林，1964年生，湖南茶陵县人。1984年毕业于湖南湘潭师范专科学校，1992年获西南师范大学教育学硕士学位，1999年获南京师范大学教育学博士学位，2004—2006年于中央教育科学研究所从事博士后研究，现任上海师范大学教育学院副教授，中国教育学会德育论专业委员会委员，上海市心理学会德育心理学专业委员会副主任。主要从事道德教育、教育学原理的研究和教学。在《教育研究》《华东师范大学学报》（教育科学版）等刊物发表学术论文40多篇，出版专著《幸福教育论》（南京师范大学出版社，1999；人民教育出版社，2003），担任义务教育课程标准实验教科书《思想品德》（人民出版社，2004）的副主编，主持上海市课题多项。



作者简介

总序

近年来,教师职场生活和教师专业化发展问题,逐渐成为国际性的热点话题。在我国,制约教育改革和发展向纵深推进的两大瓶颈问题之一,就是教师素质能否有实质性的提高。而在寻求教师素质发展进路的探索方面,传统的授受-知识型发展已日显其局限,而教师在行动、对话活动中的合作-智慧型发展,则不断展示出诱人的前景。

其实,我们在 20 世纪 90 年代中期就开始关注教师的专业化发展问题,并从教师的情感-人文素质切入,展开了深入持久的研究。当时,结合国内外师范教育的改革与教师专业化发展趋势,针对我国传统教师教育中情感-人格素质的缺失,力图突破传统的教师教育模式,改变那种仅以提高教师学科水准和培养“效率性教师”的目标追求,倡导以发展教师的情感-人文素质为核心的教师教育模式。我们初步建构起“情感师范教育”的理论,推出几种有情感教育特色的教师教育理论与实践模式,以便处理好师范教育的专业化、学术化与师范精神(教育人文精神)相悖离的矛盾,处理好师范教育的理论化与师范教育的实践品格之间日益深刻的矛盾,寻找师范教育的根本旨趣。在理论探索中,我们凸显了师范教育中起关系制衡作用的“人之生命关系”,重视开发教师的职业认知、情感 and 态度,重视教师创造热情的激发、审美意识体验、审美能力的生成以及教师自身生命成长的价值追求与生活体验的过程,关注教师自身的专业成长对师范教育阶段的特殊要求。我们的旨趣在于建构具有实践品格的、鲜活的教师教育理论。随着对教师情感-人文素质研究的深入,我们感到教师的成长不仅是技能层面的问题,其核心是观念

层面的问题。教师职业的情感-人文素质只有内化到个人化的情感领域或个人化的经验领域中,才能真正成为教师内在的情感-人文素质。

20世纪90年代末,我们又围绕智慧创生型教师,着重讨论了教师除认知方面的才能之外,还有哪些更深层次的素质。我们领悟到,它可能是一种对完整生命的理解、发现和创生。我们称其为以德性为本的智慧型教师。继而,我们以自主发展型教师为题,展开新的探索。自主发展型教师就是自主意识、成长动机和抱负都很强的教师。根据研究,人们认为一个教师成长主要是三个要素,第一个要素是在一定的专业化标准构成下的专业化水准;第二个要素是成就动机和对教师职业的信念,也就是教师对自己能否成为一个好的教师的信心;第三个要素是健康的,保障着教师个人奋发向上、同侪相互鼓励与欣赏的组织文化。总之,培养自主发展型的教师就一定要重视教师的专业水准、成就动机和组织文化。

对教师专业化概念的理解,伴随着对教育、教育知识的生产及教师在教育知识生产中作用之认识的逐渐深化。目前,教师职业活动方式与教育知识生产方式之间的关系正在发生变化。过去我们一般认为教育知识是研究者生产出来以后再变成学科知识,在师范院校进行传递,从而成为一批又一批职前教师的学科准备。但是,现在我们认为大量的,或者真正有用的、真正能够跟上教育形态不断改变的、原创性的教育知识生产方式正在发生改变。大量的知识,如关于人的发展的知识,都来自于教育的原生态。当然,其中有关生理学的知识、脑科学的知识可能出于其他学科。然而,那些知识也还要拿到教育的过程中去检验。脑科学的知识也不是说能够自然变成教育知识的,还要在教育的活动场中显现。所以,教育的现场研究、基于教育现场的扎根性研究和行动研究就变得越来越重要。离开了原生态的教育研究,离开了扎根性教育研究,离开了教育行动研究,教育知识就变得不可靠,或者是不那么用得上。

我们这个学术群体,既以道德教育研究为专攻方向,又对教师的专业成长,尤其是教师的人文精神和道德成长有浓厚的兴趣。这套丛书正是我们研究教师成长经历和成长规律的成果。通过这套丛书,我们力图表达如下的基本观点。

教育是一项具有道德性的实践活动,它要关心人、帮助人、促进人的身心健康发展。一个个具有感性生命的个体,通过人类的教育活动而成

长为传承文化和创新文化的人,成为能推动社会进步的人。教育的方向性、目的性本身就是一个道德誓言。教师作为教育活动之人格化的承担者,以关心下一代的福祉为职志,要为下一代的幸福而筹划与奉献。教师所承担的特殊角色及其工作是教育道德性的具体体现。教师职业是一个崇高而神圣的事业,教师是在“传道、授业、解惑”中将蕴涵在优秀文化中的伦理价值汲取与提升出来,以此来影响、启迪新一代的心智,提升他们的道德人格境界。因此,教师对学生的心灵成长具有最为广泛、持久而深刻的影响力。教师职业的本质特性就是影响人的心灵,提升人的道德人格境界。正是在这个意义上,我们把道德性理解为教育诸种属性中最为重要的属性。

基于上述理解,我们坚持强调教师的人文素质及其人格,尤其是教师的情感-人文素质和道德智慧。这是教师道德性的直接体现与内在支撑。教育要挖掘、培植和开启人的道德智慧,而道德智慧的教育是要靠教师来落实完成的。加之,教师是要在做中学习,在做中做人、成人,在做中转化人,所以,教师必须是一个有道德智慧的人。由于教师道德智慧的发展是在教育工作职场中展开的,与学生的发展具有一致性,因此,我们的研究立足于教师的教育教学活动,尤其立足于教师自己对教育教学行为的反思和叙事上:如教师在某一次教育教学活动及设计中的道德性体验,教师对教育教学中某一时刻或某一空间道德教育意义的叙述、反思、体验和理解等。

时代对教师的发展不断提出新的期待,自主成长型教师是教育全民化、信息化、终身化、学习化的内在呼唤。教育经验表明,凡是优秀的教师无不是自主成长型的教师,自主成长是教师职业人最好的生存方式。职后教师要实现自主成长,就需要不断地扩展自己的心胸、提升境界、净化情操,成为一个既有广博的知识基础,又有专精的学科知识的教师;此外,教师还需要学习哲学,学习教育史,了解中外教育的思想精华以及教育的经验,并且在教育职场的实践中,逐渐地用这些哲学的、历史的知识来充盈自己、丰富自己,使之变成个人化的教育哲学的信念、理想和情操。

我们在融合理论思考与现场扎根性研究的过程中,深刻领悟到现象学的方法论旨趣。我们认同教育现象学的研究回到过程本身,回到事实本身。我们愿意将自己的研究成果呈现给广大教师。虽然某些学术观点

和研究方法还不够精致,但它毕竟凝结着我们这个学术群体的生命感动,借着这些研究成果进入我们的研究过程,一起分享回到过程、回到现场、回到事实的意趣,或许有助于教师重获教育的职场感、生涯感和职业生命的旅途感。当我们一起体验与分享教师的职业成长经历,教师的道德与智慧成长隧洞便活脱脱地展现在我们眼前,也正是在这种对话经历中,我们和广大教师一起生成着个人化的教育哲学观。倘因我们的探索,激发了更多更好的相关研究,那将使我们获得巨大的学术欣喜和精神慰藉。

朱小蔓

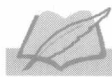
2004年9月6日于北京

目录

导 读	1
引 言 多义的“教育”	3
第一章 一堂课,一场转变	6
一、明晰“主体”概念	6
二、制造“愤悱”环节	9
三、教育是一种学习	10
四、德育新定义	13
五、道德教育(学习)的工作机制	16
第二章 灌输与对话的较量	22
一、灌输的式微,对话的崛起	22
二、灌输与学校德育的内在关联	25
三、对话与学校德育的契合障碍	27
第三章 转换思路,倡导服务	32
一、道德教育作为一种道德学习	32
二、教师的中介职能	35
附录:倒水的学问:服务者的心态	38
三、德育中介的演变	40
第四章 教师:有所为,有所不为	44
一、能够·必须·应该	44
二、服务原则	48
附录:教师的作为	54

三、“他山之石”	58
附录：《死海不死》教学实录	67
第五章 教师的类型、境界和职业道德	80
一、四类教师	80
二、境界秩序	85
三、师德之魂：做“促进者”	88
第六章 “班组串换”德育实验	91
一、缘起	91
二、班组结构的教育力量	94
三、班际互访：流动的教育场	110
四、“班组串换，机制创新”	119
第七章 你能把课讲多深？	125
一、德育的一道“鸿沟”	125
二、识记·思维·体验	127
三、以体验逾越鸿沟	132
第八章 由“美德袋”教育到“三维”德目教育	146
一、德目与“美德袋”教育	146
二、“美德袋”教育遭受的挑战	151
三、“三维”德目：德目教育的新思维	153
第九章 诚实教育的思路与出路	156
一、绝对诚实教育观	156
附录：诚实教育 20 日学程	158
附录：“诚实正直”教育实验	159
二、相对诚实教育观	162
附录：相声“假话世家”（片段）	163
三、诚实问题的心理学研究	166
四、“哥白尼”式的转换	169

第十章 “礼之用,和为贵”	174
一、礼“节”	174
二、礼“貌”	175
三、人际关系形式与礼的内容	178
四、礼仪教育中要注意的问题	182
第十一章 助人谁乐?	185
一、把别人当作自己,找准对方需要域	185
二、把自己当作自己,发挥自己着力点	186
三、把自己当作别人,把握互惠得失度	187
四、把别人当作别人,顾及自尊与自主	188
第十二章 德育:内外互化,人己互惠	191
一、德,直也	191
二、德,得也	196
三、直,内外互化	198
四、得,人己互惠	200
附录:德国人闯红灯之后	203
五、德性的可持续发展	207
附录:“家破人亡”的爱心大使	208
第十三章 道德的要素与结构	212
一、道德心理	212
二、道德行为	220
三、道德境界	224
四、道德拓扑结构图	227
结 语 一个有道德的人	229
主要参考书目	233
后 记	237



导 读

由于“教育”这个概念在不同人那里具有未必一样的含义,所以,在讨论主题之前,本书首先分析了教育的多种含义。笔者从六种含义中选择出由“学生、教师、教材”共同构成的“教育”含义。然后通过透视教育现象,论证出“教育”实际上是学生在学校背景下的、有教师参与的学习活动。所以,学生是教育主体,教材是有待学生掌握的教育客体,而教师是沟通学习者与学习材料之间的桥梁、中介。同样的道理,道德教育也是学生的一种道德学习,即在学校环境中的、有教师参与的道德学习。这是一种与“以教定学”教育理念不同的“以学定教”理念。

把教师界定为德育中介也可以绕开德育的“灌输说”与“对话说”之争。灌输与对话都是德育过程难以抛弃、难以独占的因素,所以与其以对话完全取代灌输,莫如转换思路,倡导教师的服务意识。作为服务者,教师必须做到有所为、有所不为。教师应该花更多的力气在道德学习的方法与动机上“有所为”,对于那些应该并且可以由学生自己做的,教师则要“有所不为”。“有所不为”体现了教师的工作智慧。可喜的是,在有的学校,在有的教师那里,教师的这种服务者角色正在进行尝试,或者已经得到实现。他们的成功经验对于我们的德育理论与实践具有“他山之石”的意义。

教师作为德育中介,是一个具有主体性的中介,他不是被动地为学生所使用,而是主动为学生的道德学习创设条件、提供帮助,所以,他是一个为学生的学习提供支持性服务的中介。他的使命是教会学生学习道德,为此,他必须对教材有透彻的认识,对如何用教材影响学生也有足够的办法。只有具备了这些素质,他才有本领教会学生学习道德,直至使学生不需要教师的帮助,实现完全自主的学习。所以,一个教师的成长往往需要

经历四个环节,即作为“教书者”,作为“育人者”,作为“导学者”,作为“筹划者”。这既是教师的四种类型,也是教师成长的四个境界。“以学定教”德育倡导教师成为以指导学习、设计环境为职能的“促进者”。

为了说明教师如何做促进者,本书重点介绍了江阴市峭岐实验小学的“班组串换”德育实验。在这个实验中,教师主要通过改造学生学习的组织结构,使改变着的组织结构内在地对学生提出某些道德方面的要求,以借此对学生进行不着痕迹的“教育”,体现出“大德不教”“大育无痕”的境界。

道德教育要能够成为学生的生命活动,就得走出“智育化”的误区。我们通过把知识区分为感官识记的知识、意义理解的知识、个性信仰的知识,使它们成为层层超越的关系。不同的学科,其主导的知识类型往往也不同。知识类型不同,学习方式也有差异。德育学科的知识需要提升到个性信仰的层次,所以,道德教育要以体验学习的方式打通“关于道德的观念”与“道德观念”之间的“鸿沟”,使德育不再停留在道德条文的死记硬背,不再止于道德学问的理论学习,而是成为具有生命意义的真“德育”。

德目是道德教育的主要内容,但是,传统的“美德袋”教育视德目为价值确定的、意义恒定的概念,所以在学习的过程中与践行德目的主观动机、客观情境缺乏联系。“以学定教”的道德教育要突破传统“美德袋”的德目教育,倡导“三维”德目教育,把德目与动机、环境联系起来理解,使德目“活”起来,成为对学生生活有用的道德智慧。在这种新思维的指引下,笔者选择了“诚实教育”“礼仪教育”“助人教育”三个德目主题进行了研究。

“以学定教”的道德教育必然要“基于学生、通过学生、为了学生”,为此,笔者提出了“内外互化、人己互惠”的德育观念。“内外互化”就是要使学生在德育中调动起自己的生命世界,让道德活动既源于自己的情感 and 需要,又能够丰富和感动自己的生命世界。“人己互惠”就是要抛弃以往那种使德育主体吃亏的“牺牲型德育”,让德育成为肯定人性的学习活动。

道德教育的最终任务是使学生形成某种理想的道德品质,这种道德品质是由道德心理、道德行为、道德境界构成。道德心理由道德情感、道德认知构成,道德行为由道德言论、道德行动构成,道德境界由心行一致的“质”、惠及对象的“量”构成。这六个次级要素是考量学生道德品质状况的六个维度,根据学生在六个道德要素上的发展程度可以勾勒出具有个性色彩的“道德拓扑图”,这个拓扑图也为道德评价提供了新的思路。当然,人的道德品质的成长是一辈子的事情,在培养“一个有道德的人”上,学校德育不应该有过高的期望和过满的要求。



多义的“教育”

教育,作为教育学最基本的一个概念,其实有着诸多的含义。就笔者总结归纳,“教育”至少存在如下三大类六小类的含义。

教育	部门:	与其他社会部门并列	1
	体制:	教育的纵横向体系与制度	2
	活动	师生共同活动	3
		教师的活动	4
		德育活动	5
		智育活动	6

教育,作为一个社会部门,是与社会其他部门并列存在的,如我们经常说政治、经济、文化、教育、宗教、军事等;在教育学著作中,我们往往说教育与社会发展的关系,即教育与经济、政治、文化等方面的辩证关系,包括像教育规模的发展要受制于经济水平的发展,这种说法中的“教育”是指教育部门。

教育作为一种体制是指教育的纵横构造(如幼儿教育、小学教育、中学教育、高等教育、继续教育、义务教育;或者如小学学校的合并、普通中学与职业中学的结构关系等)、内部结构(如教育中的行政、后勤、教学)和

有关的教育制度(如管理制度、考试制度、录取制度)。政府文件中说的“教育改革”很多情况下是指教育体制的改革。

教育作为活动,首先是我们学理上说的由师生共同构成的活动。不管把教育看作是“上所施,下所效也”,还是把它看作师生对话,都是师生之间共同组成的结构,其要素通常是教师、学生、教材。几乎所有的教育学著作都是这样界定教育概念的。本书的道德教育就取这种理解。

但是,在大量的教育学著作中,界定“教育”的定义是一回事,使用“教育”的概念又是一回事。往往是刚刚把“教育”界定好,在使用的时候又把“教育”作为不同的概念。比如,一般的教育学教材在首先把教育界定为师、生、教育内容之间的一种活动之后,马上就要讲所谓的教育两大规律:教育与社会的关系、教育与学生的关系。教育与社会的关系之中的教育其实是部门、体制意义上的教育;而教育与学生的关系中的教育——教育要适应并促进学生身心的发展规律,要求教师“教”的活动如何遵守学生身心发展规律,在适应学生中促进学生发展——显然只是教师单方面的活动,学生则被排除在“教育”之外。

至于把教育理解为德育,则同样具有广泛的“市场”。“把他叫过来,我教育教育他。”这时的教育就是指德育。从中央文件到学校通知,都经常出现“教育、教学工作”这样的短语,这时候的“教育”实际上是指德育,“教学”则是指智育。

同时,教育也有指智育的时候。我们虽然把教育分解为德育、智育、体育,但是,德育和体育是可以在书面和口头上同时使用的,而智育在口头语上经常被“教育”指代,在书面上偶尔看到“智育”,而在口头语中却很少使用“智育”。所以,大量研究“教育”的论文,如果我们仔细去体会作者的含意,就会发现,他的教育其实是指智育。

那么,在本书的开头部分,笔者花这些笔墨指出“教育”的多种含意有什么意图呢?由于教育有这么多的含意,以至于我们在写作或者说话的时候,虽然使用同样字词的“教育”,但是,心里所指的含意实际上并不一样,从而造成沟通上的困难。

“教育”(education)既包括“教”(instructing)的活动,也包括“学”(learning)的活动。然而,这个既包括“教”又包括“学”的“教育”在处理“教”“学”的关系上其实并不容易。中国有一种教育观可以被看做是“以教定学”,它认为教育是“上施下效”,教师代表社会给学生传递文化和要求。因为有了社会(教师)“教”的要求,所以才有学生“学”的活动。而在

西方教育史中存在另外一种教育观,它把教育理解为“引出”,就像苏格拉底(Socrates)的“产婆术”,儿童在生活当中碰到了困难,有了学习的需要,才有了“教”的活动,教师的“教”是为了学生的“学”。这属于“以学定教”的教育理念。到底是“以教定学”还是“以学定教”更符合教育的本性呢?这是值得思考的问题。在本书中,笔者取“以学定教”的教育理念,相信教育产生于人类的学习需要,就像《学会生存》里说的,“学校是为儿童而设立的,而不是儿童为学校而生存的”,学生的需要在逻辑上决定了教师的要求,教师的教必须要适应学生的学,而非使学生屈从于教的规则^①,学校以及教师的教都是为学生的学提供一种环境设施以及服务性帮助。所以,教育其实是学生的一种学习方式,一种在学校背景下有教师参与的学习活动。这种教育理念当然也就滋生了笔者所推崇的道德教育理念。

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所,译. 北京:教育科学出版社,1996:88,262. 其实,陶行知早在《教学合一》(1919)中就提出“教的法子必须根据学的法子”。



第一章

一堂课,一场转变

本章首先以师生对话的方式,阐述了道德教育是一种道德学习,学生是德育主体,教材是客体,教师是服务性的德育中介的基本观点。然后对作为一种道德学习的道德教育给出了新的定义。最后根据这种新德育观,以案例的形式探讨了德育的工作机制。它是笔者上《教育学原理》的一段课堂实录。

一、明晰“主体”概念

师:谁是教育主体?

生:“学生”,“受教育者”。

师:为什么?

生:“因为学生是人。”“因为我们要尊重学生,以学生为本。”“因为学生是学校工作的中心。”“因为学生人数比老师多。”“现在都是这样说的。”……

师:(根据学生的回答,教师发现学生对主体概念还不清楚)你们知道什么是主体吗?

生:……(回答不出来)